

Prefeitura Municipal de Itapevi do Estado de São Paulo

ITAPEVI-SP

Professor de Educação Básica - PEB II – Inglês

Concurso Público N° 001/2018

DZ038-2018

DADOS DA OBRA

Título da obra: Prefeitura Municipal de Itapevi do Estado de São Paulo

Cargo: Professor de Educação Básica - PEB II – Inglês

(Baseado no Concurso Público N° 001/2018)

- Língua Portuguesa
- Conhecimentos Pedagógicos
 - Legislação
- Conhecimentos Específicos

Gestão de Conteúdos

Emanuela Amaral de Souza

Diagramação/ Editoração Eletrônica

Elaine Cristina

Thais Regis

Produção Editorial

Leandro Filho

Capa

Joel Ferreira dos Santos

APRESENTAÇÃO

PARABÉNS! ESTE É O PASSAPORTE PARA SUA APROVAÇÃO.

A Nova Concursos tem um único propósito: mudar a vida das pessoas.

Vamos ajudar você a alcançar o tão desejado cargo público.

Nossos livros são elaborados por professores que atuam na área de Concursos Públicos. Assim a matéria é organizada de forma que otimize o tempo do candidato. Afinal corremos contra o tempo, por isso a preparação é muito importante.

Aproveitando, convidamos você para conhecer nossa linha de produtos "Cursos online", conteúdos preparatórios e por edital, ministrados pelos melhores professores do mercado.

Estar à frente é nosso objetivo, sempre.

Contamos com índice de aprovação de 87%*.

O que nos motiva é a busca da excelência. Aumentar este índice é nossa meta.

Acesse **www.novaconcursos.com.br** e conheça todos os nossos produtos.

Oferecemos uma solução completa com foco na sua aprovação, como: apostilas, livros, cursos online, questões comentadas e treinamentos com simulados online.

Desejamos-lhe muito sucesso nesta nova etapa da sua vida!

Obrigado e bons estudos!

*Índice de aprovação baseado em ferramentas internas de medição.

CURSO ONLINE



PASSO 1

Acesse:
www.novaconcursos.com.br/passaporte



PASSO 2

Digite o código do produto no campo indicado no site.

O código encontra-se no verso da capa da apostila.

*Utilize sempre os 8 primeiros dígitos.

Ex: **FV054-18**



PASSO 3

Pronto!
Você já pode acessar os conteúdos online.

SUMÁRIO

Língua Portuguesa

Leitura e interpretação de diversos tipos de textos (literários e não literários).....	01
Sinônimos e antônimos.	07
Sentido próprio e figurado das palavras.	07
Pontuação.	14
Classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelecem.	17
Concordância verbal e nominal.	55
Regência verbal e nominal.....	60
Colocação pronominal.	66
Crase.	68

Conhecimentos Pedagógicos

Relação entre educação, escola e sociedade: concepções de Educação e de Escola.....	01
A função social da escola, a educação inclusiva e o compromisso ético e social do educador.	01
Gestão democrática: a participação como princípio.	14
Organização da escola centrada no processo de desenvolvimento pleno do educando.	18
A integração entre educar e cuidar na Educação básica.	24
Projeto político-pedagógico: fundamentos para a orientação, o planejamento e a implementação das ações educativas da escola.	25
Construção participativa do projeto político-pedagógico e da autonomia da escola.	90
Currículo e cultura: visão interdisciplinar e transversal do conhecimento.....	32
Currículo: a valorização das diferenças individuais, de gênero, étnicas e socioculturais e o combate à desigualdade.	32
Currículo, conhecimento e processo de aprendizagem: as tendências pedagógicas na escola.	43
Currículo na Educação Básica: a função da competência leitora e o desenvolvimento dos saberes escolares das diversas áreas de conhecimento.	96
Currículo em ação: planejamento, seleção, contextualização e organização dos diversos tipos de conteúdos; o trabalho por projetos.	76
A avaliação mediadora e a construção do conhecimento: acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem.	84
A mediação do professor, dialogal e problematizadora, no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno; a inerente formação continuada do educador.	87
A educação escolar e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).	96

Bibliografia

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva [et. al.]. Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.....	101
ARÊAS, Celina Alves. A função social da escola. Conferência Nacional da Educação Básica.....	110
AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos – relações de gênero na escola. São Paulo: Editora Contexto, 2016.	112
CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. Relações Contemporâneas Escola-Família. p. 28-32. In: CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. Interação escola-família: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.	113
COLL, César. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 1999. (Capítulos 4 e 5).	138
CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2002. (Capítulos 3 e 7).....	141
DOWBOR, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. Estud. av. [online]. 2007, vol.21, nº 60, pp. 75-90.....	152
FONTANA, Roseli Ap. Cação. Mediação Pedagógica em sala de aula. Campinas: Editora Autores Associados, 1996 (Primeiro tópico da Parte I – A gênese social da conceitualização).	160
GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon, in: ARANTES, Valéria A. Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.	162
GARCIA, Lenise Aparecida Martins. Transversalidade e Interdisciplinaridade.	174

SUMÁRIO

HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. In: SE/SP/FDE. Revista Ideias, nº 22, pág. 51 a 59.	175
LIBÂNEO, J.C. Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985. (Capítulo 6).....	180
LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003, capítulo III, da 4ª Parte.	182
LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 2013, capítulos 2,7 e 9.	185
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Abrindo as escolas às diferenças, capítulo 5, in: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). Pensando e Fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.	194
MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.12.p.13-21, maio/ago.2004.	198
MOURA, Daniela Pereira de. Pedagogia de Projetos: contribuições para uma educação transformadora.	201
PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Paulo Francisco Slomp. UFRGS- PEAD 2009/1.	206
PIMENTA, Selma, G.A. A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º Grau. Ideias, nº 8, 1.990, p 17-24.	212
QUEIROZ, Cecília T. A. P. de; MOITA, Filomena M. G. da S.C.. Fundamentos sócio-filosóficos da educação. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. (MEC/SEB/SEED).	216
RESENDE, L. M. G. de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.	218
RIOS, Teresinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001 (capítulos 2 e 3).	220
ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação. SEESP. Universidade Federal do Ceará, 2010.	223
VEIGA, I. P. A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola – uma construção possível. 2.ª ed. Campinas: Papirus, 1996.	241
VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Revista do Cogeime, nº 14, julho/99, pág. 15-38.	241
WEIZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2000, (capítulos 4 e 8).	253
ZABALA, Antoni. A Prática educativa: Como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998, (capítulo 2).....	259

Legislação

BRASIL. Constituição Federal/88 – artigos 205 a 214.	01
BRASIL. Lei Federal nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (atualizada): artigos 1º ao 6º; 15 ao 18-B; 53 a 59, 131 a 137.	02
BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (atualizada).....	07
BRASIL. Resolução CNE/CEB 04/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2010.	25
BRASIL. Resolução CNE/CEB 07/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE, 2010.	35

Conhecimentos Específicos

Fundamentos teóricos do processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa e principais abordagens metodológicas nos anos iniciais do ensino fundamental. Compreensão, interpretação e produção de textos: estratégias de leitura, tipologia, estrutura e organização textual. Coerência e coesão: principais elementos e relações da estrutura linguística do Inglês (morfologia, sintaxe, semântica, fonologia, vocabulário).	01
O ensino de línguas para comunicação. Dimensões comunicativas no ensino de Inglês. Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna. Interculturalidade e Interdisciplinaridade no Ensino da Língua Inglesa. Aprendizado de Língua Estrangeira: língua como discurso – conhecimento contextual (conhecimento dos interlocutores, lugar, hora e objetivo do ato comunicativo). Conhecimento textual (organizações textuais diferentes como descrição, exploração e argumentação). Conhecimento linguístico/sistêmico (conhecimento do aspecto linguístico no ato comunicativo). Uso social da língua: no ambiente profissional (estilo usado em artigos de jornais, instruções e palestras). Língua – História e Cultura: temas relacionados com assuntos internacionais como economia, política, pessoas, lugares, cultura, meio ambiente, saúde, ciência e tecnologia. Ensino da Língua Inglesa: concepções sobre o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. O processo de ensinar e aprender a língua estrangeira. O papel da Língua Inglesa no currículo.	97

LÍNGUA PORTUGUESA

Leitura e interpretação de diversos tipos de textos (literários e não literários)	01
Sinônimos e antônimos.	07
Sentido próprio e figurado das palavras.	07
Pontuação.	14
Classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelecem.	17
Concordância verbal e nominal.	55
Regência verbal e nominal.....	60
Colocação pronominal.	66
Crase.....	68

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS (LITERÁRIOS E NÃO LITERÁRIOS).

Sabemos que a “matéria-prima” da literatura são as palavras. No entanto, é necessário fazer uma distinção entre a linguagem literária e a linguagem não literária, isto é, aquela que não caracteriza a literatura.

Embora um médico faça suas prescrições em determinado idioma, as palavras utilizadas por ele não podem ser consideradas literárias porque se tratam de um vocabulário especializado e de um contexto de uso específico. Agora, quando analisamos a literatura, vemos que o escritor dispensa um cuidado diferente com a linguagem escrita, e que os leitores dispensam uma atenção diferenciada ao que foi produzido.

Outra diferença importante é com relação ao tratamento do conteúdo: ao passo que, nos textos não literários (jornalísticos, científicos, históricos, etc.) as palavras servem para veicular uma série de informações, o texto literário funciona de maneira a chamar a atenção para a própria língua (FARACO & MOURA, 1999) no sentido de explorar vários aspectos como a sonoridade, a estrutura sintática e o sentido das palavras.

Veja abaixo alguns exemplos de expressões na linguagem não literária ou “corriqueira” e um exemplo de uso da mesma expressão, porém, de acordo com alguns escritores, na linguagem literária:

Linguagem não literária:

- 1- Anoitece.
- 2- Teus cabelos loiros brilham.
- 3- Uma nuvem cobriu parte do céu. ...

Linguagem literária:

- 1- A mão da noite embrulha os horizontes. (Alvarenga Peixoto)
- 2- Os clarins de ouro dos teus cabelos cantam na luz! (Mário Quintana)
- 3- um sujo de nuvem emporcalhou o luar em sua nascente. (José Cândido de Carvalho)

Como distinguir, na prática, a linguagem literária da não literária?

- A linguagem literária é conotativa, utiliza figuras (palavras de sentido figurado), em que as palavras adquirem sentidos mais amplos do que geralmente possuem.
- Na linguagem literária há uma preocupação com a escolha e a disposição das palavras, que acabam dando vida e beleza a um texto.
- Na linguagem literária é muito importante a maneira original de apresentar o tema escolhido.

- A linguagem não literária é objetiva, denotativa, preocupa-se em transmitir o conteúdo, utiliza a palavra em seu sentido próprio, utilitário, sem preocupação artística. Geralmente, recorre à ordem direta (sujeito, verbo, complementos).

Leia com atenção os textos a seguir e compare as linguagens utilizadas neles.

Texto A

Amor (ô). [Do lat. amore.] S. m. 1. Sentimento que dispõe alguém a desejar o bem de outrem, ou de alguma coisa: amor ao próximo; amor ao patrimônio artístico de sua terra. 2. Sentimento de dedicação absoluta de um ser a outro ser ou a uma coisa; devoção, culto; adoração: amor à Pátria; amor a uma causa. 3. Inclinação ditada por laços de família: amor filial; amor conjugal. 4. Inclinação forte por pessoa de outro sexo, geralmente de caráter sexual, mas que apresenta grande variedade e comportamentos e reações.

Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Novo Dicionário da Língua Portuguesa, Nova Fronteira.

Texto B

Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
é dor que desatina sem doer.

Lúis de Camões. Lírica, Cultrix.

Você deve ter notado que os textos tratam do mesmo assunto, porém os autores utilizam linguagens diferentes.

No texto A, o autor preocupou-se em definir “amor”, usando uma linguagem objetiva, científica, sem preocupação artística.

No texto B, o autor trata do mesmo assunto, mas com preocupação literária, artística. De fato, o poeta entra no campo subjetivo, com sua maneira própria de se expressar, utiliza comparações (compara amor com fogo, ferida, contentamento e dor) e serve-se ainda de contrastes que acabam dando graça e força expressiva ao poema (contentamento descontente, dor sem doer, ferida que não se sente, fogo que não se vê).

Questões

- 1-) Leia o trecho do poema abaixo.

O Poeta da Roça

Sou fio das mata, cantô da mão grosa
Trabaio na roça, de inverno e de estio
A minha chupana é tapada de barro
Só fumo cigarro de paia de mio.

Patativa do Assaré

A respeito dele, é possível afirmar que

(A) não pode ser considerado literário, visto que a linguagem aí utilizada não está adequada à norma culta formal.

(B) não pode ser considerado literário, pois nele não se percebe a preservação do patrimônio cultural brasileiro.

(C) não é um texto consagrado pela crítica literária.

(D) trata-se de um texto literário, porque, no processo criativo da Literatura, o trabalho com a linguagem pode aparecer de várias formas: cômica, lúdica, erótica, popular etc

(E) a pobreza vocabular – palavras erradas – não permite que o consideremos um texto literário.

Leia os fragmentos abaixo para responder às questões que seguem:

TEXTO I

O açúcar

O branco açúcar que adoçará meu café
nesta manhã de Ipanema
não foi produzido por mim
nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.

Vejo-o puro

e afável ao paladar

como beijo de moça, água

na pele, flor

que se dissolve na boca. Mas este açúcar
não foi feito por mim.

Este açúcar veio

da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira,
dono da mercearia.

Este açúcar veio

de uma usina de açúcar em Pernambuco

ou no Estado do Rio

e tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana

e veio dos canaviais extensos

que não nascem por acaso

no regaço do vale.

Em lugares distantes, onde não há hospital
nem escola,

homens que não sabem ler e morrem de fome
aos 27 anos

plantaram e colheram a cana

que viraria açúcar.

Em usinas escuras,

homens de vida amarga

e dura

produziram este açúcar

branco e puro

com que adoço meu café esta manhã em Ipanema.

Fonte: "O açúcar" (Ferreira Gullar. Toda poesia. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980, pp.227-228)

TEXTO II

A cana-de-açúcar

Originária da Ásia, a cana-de-açúcar foi introduzida no Brasil pelos colonizadores portugueses no século XVI. A região que durante séculos foi a grande produtora de cana-de-açúcar no Brasil é a Zona da Mata nordestina, onde os férteis solos de massapé, além da menor distância em relação ao mercado europeu, propiciaram condições favoráveis a esse cultivo. Atualmente, o maior produtor nacional de cana-de-açúcar é São Paulo, seguido de Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Além de produzir o açúcar, que em parte é exportado e em parte abastece o mercado interno, a cana serve também para a produção de álcool, importante nos dias atuais como fonte de energia e de bebidas. A imensa expansão dos canaviais no Brasil, especialmente em São Paulo, está ligada ao uso do álcool como combustível.

2-) Para que um texto seja literário:

a) basta somente a correção gramatical; isto é, a expressão verbal segundo as leis lógicas ou naturais.

b) deve prescindir daquilo que não tenha correspondência na realidade palpável e externa.

c) deve fugir do inexacto, daquilo que confunda a capacidade de compreensão do leitor.

d) deve assemelhar-se a uma ação de desnudamento. O escritor revela, ao escrever, o mundo, e, em especial, revela o Homem aos outros homens.

e) deve revelar diretamente as coisas do mundo: sentimentos, ideias, ações.

3-) Ainda com relação ao textos I e II, assinale a opção incorreta

a) No texto I, em lugar de apenas informar sobre o real, ou de produzi-lo, a expressão literária é utilizada principalmente como um meio de refletir e recriar a realidade.

b) No texto II, de expressão não literária, o autor informa o leitor sobre a origem da cana-de-açúcar, os lugares onde é produzida, como teve início seu cultivo no Brasil, etc.

c) O texto I parte de uma palavra do domínio comum – açúcar – e vai ampliando seu potencial significativo, explorando recursos formais para estabelecer um paralelo entre o açúcar – branco, doce, puro – e a vida do trabalhador que o produz – dura, amarga, triste.

d) No texto I, a expressão literária desconstrói hábitos de linguagem, baseando sua recriação no aproveitamento de novas formas de dizer.

e) O texto II não é literário porque, diferentemente do literário, parte de um aspecto da realidade, e não da imaginação.

Gabarito

1-) D

2-) D – Esta alternativa está correta, pois ela remete ao caráter reflexivo do autor de um texto literário, ao passo em que ele revela às pessoas o "seu mundo" de maneira peculiar.

3-) E – o texto I também fala da realidade, mas com um cunho diferente do texto II. No primeiro há uma colocação diferenciada por parte do autor em que o objetivo não é unicamente passar informação, existem outros “motivadores” por trás desta escrita.

É muito comum, entre os candidatos a um cargo público, a preocupação com a interpretação de textos. Isso acontece porque lhes faltam informações específicas a respeito desta tarefa constante em provas relacionadas a concursos públicos.

Por isso, vão aqui alguns detalhes que poderão ajudar no momento de responder às questões relacionadas a textos.

Texto – é um conjunto de ideias organizadas e relacionadas entre si, formando um todo significativo capaz de produzir interação comunicativa (capacidade de codificar e decodificar).

Contexto – um texto é constituído por diversas frases. Em cada uma delas, há uma certa informação que a faz ligar-se com a anterior e/ou com a posterior, criando condições para a estruturação do conteúdo a ser transmitido. A essa interligação dá-se o nome de contexto. Nota-se que o relacionamento entre as frases é tão grande que, se uma frase for retirada de seu contexto original e analisada separadamente, poderá ter um significado diferente daquele inicial.

Intertexto - comumente, os textos apresentam referências diretas ou indiretas a outros autores através de citações. Esse tipo de recurso denomina-se intertexto.

Interpretação de texto - o primeiro objetivo de uma interpretação de um texto é a identificação de sua ideia principal. A partir daí, localizam-se as ideias secundárias, ou fundamentações, as argumentações, ou explicações, que levem ao esclarecimento das questões apresentadas na prova.

Normalmente, numa prova, o candidato é convidado a:

1. Identificar – é reconhecer os elementos fundamentais de uma argumentação, de um processo, de uma época (neste caso, procuram-se os verbos e os advérbios, os quais definem o tempo).
2. Comparar – é descobrir as relações de semelhança ou de diferenças entre as situações do texto.
3. Comentar - é relacionar o conteúdo apresentado com uma realidade, opinando a respeito.
4. Resumir – é concentrar as ideias centrais e/ou secundárias em um só parágrafo.
5. Parafrasear – é reescrever o texto com outras palavras.

Condições básicas para interpretar

Fazem-se necessários:

- a) Conhecimento histórico-literário (escolas e gêneros literários, estrutura do texto), leitura e prática;
 - b) Conhecimento gramatical, estilístico (qualidades do texto) e semântico;
- Observação – na semântica (significado das palavras) incluem-se: homônimos e parônimos, denotação e conotação, sinonímia e antonímia, polissemia, figuras de linguagem, entre outros.
- c) Capacidade de observação e de síntese e
 - d) Capacidade de raciocínio.

Interpretar X compreender

Interpretar significa

- explicar, comentar, julgar, tirar conclusões, deduzir.
- Através do texto, infere-se que...
- É possível deduzir que...
- O autor permite concluir que...
- Qual é a intenção do autor ao afirmar que...

Compreender significa

- inteligência, entendimento, atenção ao que realmente está escrito.
- o texto diz que...
- é sugerido pelo autor que...
- de acordo com o texto, é correta ou errada a afirmação...
- o narrador afirma...

Erros de interpretação

É muito comum, mais do que se imagina, a ocorrência de erros de interpretação. Os mais frequentes são:

- a) Extrapolação (viagem)
Ocorre quando se sai do contexto, acrescentado ideias que não estão no texto, quer por conhecimento prévio do tema quer pela imaginação.
- b) Redução
É o oposto da extrapolação. Dá-se atenção apenas a um aspecto, esquecendo que um texto é um conjunto de ideias, o que pode ser insuficiente para o total do entendimento do tema desenvolvido.
- c) Contradição
Não raro, o texto apresenta ideias contrárias às do candidato, fazendo-o tirar conclusões equivocadas e, conseqüentemente, errando a questão.

Observação - Muitos pensam que há a ótica do escritor e a ótica do leitor. Pode ser que existam, mas numa prova de concurso, o que deve ser levado em consideração é o que o autor diz e nada mais.

Coesão - é o emprego de mecanismo de sintaxe que relacionam palavras, orações, frases e/ou parágrafos entre si. Em outras palavras, a coesão dá-se quando, através de um pronome relativo, uma conjunção (NEXOS), ou um pronome oblíquo átono, há uma relação correta entre o que se vai dizer e o que já foi dito.

OBSERVAÇÃO – São muitos os erros de coesão no dia -a-dia e, entre eles, está o mau uso do pronome relativo e do pronome oblíquo átono. Este depende da regência do verbo; aquele do seu antecedente. Não se pode esquecer também de que os pronomes relativos têm, cada um, valor semântico, por isso a necessidade de adequação ao antecedente.

Os pronomes relativos são muito importantes na interpretação de texto, pois seu uso incorreto traz erros de coesão. Assim sendo, deve-se levar em consideração que existe um pronome relativo adequado a cada circunstância, a saber:

que (neutro) - relaciona-se com qualquer antecedente, mas depende das condições da frase.

qual (neutro) idem ao anterior.

quem (pessoa)

cujo (posse) - antes dele aparece o possuidor e depois o objeto possuído.

como (modo)

onde (lugar)

quando (tempo)

quanto (montante)

Exemplo:

Falou tudo QUANTO queria (correto)

Falou tudo QUE queria (errado - antes do QUE, deveria aparecer o demonstrativo O).

Dicas para melhorar a interpretação de textos

- Ler todo o texto, procurando ter uma visão geral do assunto;

- Se encontrar palavras desconhecidas, não interrompa a leitura;

- Ler, ler bem, ler profundamente, ou seja, ler o texto pelo menos duas vezes;

- Inferir;

- Voltar ao texto tantas quantas vezes precisar;

- Não permitir que prevaleçam suas ideias sobre as do autor;

- Fragmentar o texto (parágrafos, partes) para melhor compreensão;

- Verificar, com atenção e cuidado, o enunciado de cada questão;

- O autor defende ideias e você deve percebê-las;

Segundo Fiorin:

- Pressupostos – informações implícitas decorrentes necessariamente de palavras ou expressões contidas na frase.

- Subentendidos – insinuações não marcadas claramente na linguagem.

- Pressupostos – verdadeiros ou admitidos como tal.

- Subentendidos – de responsabilidade do ouvinte.

- Falante não pode negar que tenha querido transmitir a informação expressa pelo pressuposto, mas pode negar que tenha desejado transmitir a informação expressa pelo subentendido.

- Negação da informação não nega o pressuposto.

- Pressuposto não verdadeiro – informação explícita absurda.

- Principais marcadores de pressupostos: a) adjetivos; b) verbos; c) advérbios; d) orações adjetivas; e) conjunções.

QUESTÕES

(Agente Estadual de Trânsito – DETRAN - SP – Vunesp/2013)

O uso da bicicleta no Brasil

A utilização da bicicleta como meio de locomoção no Brasil ainda conta com poucos adeptos, em comparação com países como Holanda e Inglaterra, por exemplo, nos quais a bicicleta é um dos principais veículos nas ruas. Apesar disso, cada vez mais pessoas começam a acreditar que a bicicleta é, numa comparação entre todos os meios de transporte, um dos que oferecem mais vantagens.

A bicicleta já pode ser comparada a carros, motocicletas e a outros veículos que, por lei, devem andar na via e jamais na calçada. Bicicletas, triciclos e outras variações são todos considerados veículos, com direito de circulação pelas ruas e prioridade sobre os automotores.

Alguns dos motivos pelos quais as pessoas aderem à bicicleta no dia a dia são: a valorização da sustentabilidade, pois as bikes não emitem gases nocivos ao ambiente, não consomem petróleo e produzem muito menos sucata de metais, plásticos e borracha; a diminuição dos congestionamentos por excesso de veículos motorizados, que atingem principalmente as grandes cidades; o favorecimento da saúde, pois pedalar é um exercício físico muito bom; e a economia no combustível, na manutenção, no seguro e, claro, nos impostos.

No Brasil, está sendo implantado o sistema de compartilhamento de bicicletas. Em Porto Alegre, por exemplo, o BikePOA é um projeto de sustentabilidade da Prefeitura, em parceria com o sistema de Bicicletas SAMBA, com quase um ano de operação. Depois de Rio de Janeiro, São Paulo, Santos, Sorocaba e outras cidades espalhadas pelo país aderirem a esse sistema, mais duas capitais já estão com o projeto pronto em 2013: Recife e Goiânia. A ideia do compartilhamento é semelhante em todas as cidades. Em Porto Alegre, os usuários devem fazer um cadastro pelo site. O valor do passe mensal é R\$10 e o do passe diário, R\$5, podendo-se utilizar o sistema durante todo o dia, das 6h às 22h, nas duas modalidades. Em todas as cidades que já aderiram ao projeto, as bicicletas estão espalhadas em pontos estratégicos.

A cultura do uso da bicicleta como meio de locomoção não está consolidada em nossa sociedade. Muitos ainda não sabem que a bicicleta já é considerada um meio de transporte, ou desconhecem as leis que abrangem a bike.

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

Relação entre educação, escola e sociedade: concepções de Educação e de Escola.....	01
A função social da escola, a educação inclusiva e o compromisso ético e social do educador.	01
Gestão democrática: a participação como princípio.	14
Organização da escola centrada no processo de desenvolvimento pleno do educando.	18
A integração entre educar e cuidar na Educação básica.	24
Projeto político-pedagógico: fundamentos para a orientação, o planejamento e a implementação das ações educativas da escola.	25
Construção participativa do projeto político-pedagógico e da autonomia da escola.	90
Currículo e cultura: visão interdisciplinar e transversal do conhecimento.....	32
Currículo: a valorização das diferenças individuais, de gênero, étnicas e socioculturais e o combate à desigualdade. ...	32
Currículo, conhecimento e processo de aprendizagem: as tendências pedagógicas na escola.	43
Currículo na Educação Básica: a função da competência leitora e o desenvolvimento dos saberes escolares das diversas áreas de conhecimento.	96
Currículo em ação: planejamento, seleção, contextualização e organização dos diversos tipos de conteúdos; o trabalho por projetos.	76
A avaliação mediadora e a construção do conhecimento: acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem.....	84
A mediação do professor, dialogal e problematizadora, no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno; a inerente formação continuada do educador.	87
A educação escolar e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).	96

Bibliografia

- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva [et. al.]. Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006..... 101
- ARÉAS, Celina Alves. A função social da escola. Conferência Nacional da Educação Básica. 110
- AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos – relações de gênero na escola. São Paulo: Editora Contexto, 2016. 112
- CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. Relações Contemporâneas Escola-Família. p. 28-32. In: CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. Interação escola-família: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009..... 113
- COLL, César. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 1999. (Capítulos 4 e 5). 138
- CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2002. (Capítulos 3 e 7). 141
- DOWBOR, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. Estud. av. [online]. 2007, vol.21, nº 60, pp. 75-90..... 152
- FONTANA, Roseli Ap. Cação. Mediação Pedagógica em sala de aula. Campinas: Editora Autores Associados, 1996 (Primeiro tópico da Parte I – A gênese social da conceitualização)..... 160
- GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon, in: ARANTES, Valéria A. Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. 162
- GARCIA, Lenise Aparecida Martins. Transversalidade e Interdisciplinaridade. 174
- HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. In: SE/SP/FDE. Revista Ideias, nº 22, pág. 51 a 59..... 175
- LIBÂNEO, J.C. Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985. (Capítulo 6). 180
- LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003, capítulo III, da 4ª Parte..... 182
- LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 2013, capítulos 2,7 e 9..... 185
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Abrindo as escolas às diferenças, capítulo 5, in: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). Pensando e Fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001. 194
- MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.12.p.13-21, maio/ago.2004..... 198
- MOURA, Daniela Pereira de. Pedagogia de Projetos: contribuições para uma educação transformadora.....201
- PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Paulo Francisco Slomp. UFRGS- PEAD 2009/1.206
- PIMENTA, Selma, G.A. A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º Grau. Ideias, nº 8, 1.990, p 17-24.....212
- QUEIROZ, Cecília T. A. P. de; MOITA, Filomena M. G. da S.C.. Fundamentos sócio-filosóficos da educação. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. (MEC/SEB/SEED).....216
- RESENDE, L. M. G. de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.218

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

RIOS, Teresinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001 (capítulos 2 e 3).....	220
ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação. SEESP. Universidade Federal do Ceará, 2010.....	223
VEIGA, I. P. A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola – uma construção possível. 2.ª ed. Campinas: Papyrus, 1996.	
VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Revista do Cogeime, nº 14, julho/99, pág. 15-38.....	241
WEIZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2000, (capítulos 4 e 8).....	253
ZABALA, Antoni. A Prática educativa: Como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998, (capítulo 2).....	259

RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E ESCOLA; A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA; EDUCAÇÃO INCLUSIVA E COMPROMISSO ÉTICO E SOCIAL DO EDUCADOR.

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E COMPROMISSO SOCIAL DO EDUCADOR.

O papel da escola / função social da escola

A sociedade tem avançado em vários aspectos, e mais do que nunca é imprescindível que a escola acompanhe essas evoluções, que ela esteja conectada a essas transformações, falando a mesma língua, favorecendo o acesso ao conhecimento que é o assunto crucial a ser tratado neste trabalho.

É importante refletirmos sobre que tipo de trabalho temos desenvolvido em nossas escolas e qual o efeito, que resultados temos alcançado. Qual é na verdade a função social da escola? A escola está realmente cumprindo ou procurando cumprir sua função, como agente de intervenção na sociedade? Eis alguns pressupostos a serem explicitados nesse texto. Para se conquistar o sucesso se faz necessário que se entenda ou e que tenha clareza do que se quer alcançar, a escola precisa ter objetivos bem definidos, para que possa desempenhar bem o seu papel social, onde a maior preocupação – o alvo deve ser o crescimento intelectual, emocional, espiritual do aluno, e para que esse avanço venha fluir é necessário que o canal (escola) esteja desobstruído.

A Escola no Passado

A escola é um lugar que oportuniza, ou deveria possibilitar as pessoas à convivência com seus semelhantes (socialização). As melhores e mais conceituadas escolas pertenciam à rede particular, atendendo um grupo elitizado, enquanto a grande maioria teria que lutar para conseguir uma vaga em escolas públicas com estrutura física e pedagógicas deficientes.

O país tem passado por mudanças significativas no que se refere ao funcionamento e acesso da população brasileira ao ensino público, quando em um passado recente era privilégio das camadas sociais abastadas (elite) e de preferência para os homens, as mulheres mal apareciam na cena social, quando muito as únicas que tinham acesso à instrução formal recebiam alguma iniciação em desenho e música.

Atuação da equipe pedagógica – coordenação

A política de atuação da equipe pedagógica é de suma importância para a elevação da qualidade de ensino na escola, existe a necessidade urgente de que os coordenado-

res pedagógicos não restrinjam suas atribuições somente à parte técnica, burocrática, elaborar horários de aulas e ainda ficarem nos corredores da escola procurando conter a indisciplina dos alunos que saem das salas durante as aulas, enquanto os professores ficam necessitados de acompanhamento. A equipe de suporte pedagógico tem papel determinante no desempenho dos professores, pois dependendo de como for a política de trabalho do coordenador o professor se sentirá apoiado, incentivado. Esse deve ser o trabalho do coordenador: incentivar, reconhecer, e elogiar os avanços e conquistas, em fim o sucesso alcançado no dia a dia da escola e conseqüentemente o desenvolvimento do aluno em todos os âmbitos.

Compromisso social do educador

Ao educador compete a promoção de condições que favoreçam o aprendizado do aluno, no sentido do mesmo compreender o que está sendo ministrado, quando o professor adota o método dialético; isso se torna mais fácil, e essa precisa ser a preocupação do mesmo: facilitar a aprendizagem do aluno, aguçar seu poder de argumentação, conduzir às aulas de modo questionador, onde o aluno- sujeito ativo estará também exercendo seu papel de sujeito pensante; que dá ótica construtivista constrói seu aprendizado, através de hipóteses que vão sendo testadas, interagindo com o professor, argumentando, questionando em fim trocando ideias que produzem inferências.

O planejamento é imprescindível para o sucesso cognitivo do aluno e êxito no desenvolvimento do trabalho do professor, é como uma bússola que orienta a direção a ser seguida, pois quando o professor não planeja o aluno é o primeiro a perceber que algo ficou a desejar, por mais experiente que seja o docente, e esse é um dos fatores que contribuem para a indisciplina e o desinteresse na sala de aula. É importante que o planejar aconteça de forma sistematizada e contextualizado com o cotidiano do aluno – fator que desperta seu interesse e participação ativa.

Um planejamento contextualizado com as especificidades e vivências do educando, o resultado será aulas dinâmicas e prazerosas, ao contrário de uma prática em que o professor cita somente o número de página e alunos abrem seus livros é feito uma explicação superficial e dá-se por cumprido a tarefa da aula do dia, não houve conversa, dialética, interação.

Ação do gestor escolar

A cultura organizacional do gestor é decisiva para o sucesso ou fracasso da qualidade de ensino da escola, a maneira como ele conduz o gerenciamento das ações é o foco que determinará o sucesso ou fracasso da escola. De acordo com Libâneo (2005), características organizacionais positivas eficazes para o bom funcionamento de uma escola: professores preparados, com clareza de seus objetivos e conteúdos, que planejem as aulas, cativem os alunos.

Um bom clima de trabalho, em que a direção contribua para conseguir o empenho de todos, em que os professores aceitem aprender com a experiência dos colegas.

Clareza no plano de trabalho do Projeto pedagógico-curricular que vá de encontro às reais necessidades da escola, primando por sanar problemas como: falta de professores, cumprimento de horário e atitudes que assegurem a seriedade, o compromisso com o trabalho de ensino e aprendizagem, com relação a alunos e funcionários.

Quando o gestor, com seu profissionalismo conquista o respeito e admiração da maioria de seus funcionários e alunos, há um clima de harmonia que predispõe a realização de um trabalho, onde, apesar das dificuldades, os professores terão prazer em ensinar e alunos prazer em aprender.

Função Social da Escola

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, e valores) que, aliás, deve acontecer de maneira contextualizada desenvolvendo nos discentes a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem.

Eis o grande desafio da escola, fazer do ambiente escolar um meio que favoreça o aprendizado, onde a escola deixe de ser apenas um ponto de encontro e passe a ser, além disso, encontro com o saber com descobertas de forma prazerosa e funcional, conforme Libâneo (2005) devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.

A escola deve oferecer situações que favoreçam o aprendizado, onde haja sede em aprender e também razão, entendimento da importância desse aprendizado no futuro do aluno. Se ele compreender que, muito mais importante do que possuir bens materiais, é ter uma fonte de segurança que garanta seu espaço no mercado competitivo, ele buscará conhecer e aprender sempre mais.

Analisando os resultados da pesquisa de campo (questionário) observamos que os jovens da turma analisada não possuem perspectivas definidas quanto à seriedade e importância dos estudos para suas vidas profissional, emocional, afetiva. A maioria não tem hábito de leitura, frequenta pouquíssimo a biblioteca, outros nunca foram lá. A escola é na verdade um local onde se encontram, conversam e até namoram. Há ainda, a questão de a família estar raramente na escola, não existe parceria entre a escola e família, comunidade a escola ainda tem dificuldades em promover ações que tragam a família para ser aliadas e não rivais, a família por sua vez ainda não concebeu a ideia de que precisa estar incluída no processo de ensino e aprendizagem independente de seu nível de escolaridade, de acordo com Libâneo (2005), "o grande desafio é o de incluir, nos padrões de vida digna, os milhões de indivíduos excluídos e sem condições básicas para se constituírem cidadãos participantes de uma sociedade em permanente mutação".

Políticas que fortaleçam laços entre comunidade e escola é uma medida, um caminho que necessita ser trilhado, para assim alcançar melhores resultados. O aluno é parte da escola, é sujeito que aprende que constrói seu saber, que direciona seu projeto de vida, assim sendo a escola lida com pessoas, valores, tradições, crenças, opções e precisa estar preparada para enfrentar tudo isso.

Informar e formar precisa estar entre os objetivos explícitos da escola; desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, e isso por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores), fará com que se tornem cidadãos participantes na sociedade em que vivem.

Uma escola voltada para o pleno desenvolvimento do educando valoriza a transmissão de conhecimento, mas também enfatiza outros aspectos: as formas de convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças, a cultura escolar. (Progestão 2001).

Ao ouvir depoimentos de alunos que afirmaram que a maioria das aulas são totalmente sem atrativos, professores chegam à sala cansados, desmotivados, não há nada que os atraem a participarem, que os desafiem a querer aprender. É importante ressaltar a importância da unidade de propostas e objetivos entre os coordenadores e o gestor, pois as duas partes falando a mesma linguagem o resultado será muito positivo que terá como fruto a elevação da qualidade de ensino.

Contudo, partindo do pressuposto de que a escola visa explicitamente à socialização do sujeito é necessário que se adote uma prática docente lúdica, uma vez que ela precisa estar em sintonia com o mundo, a mídia que oferece: informatização e dinamismo.

Considerando a leitura, a pesquisa e o planejamento ferramentas básicas para o desenvolvimento de um trabalho eficaz, e ainda fazendo uso do método dialético, o professor valoriza as teses dos alunos, cultivando neles a autonomia e autoestima o que conseqüentemente os fará ter interesse pelas aulas e o espaço escolar então deixará de ser apenas ponto de encontro para ser também lugar de crescimento intelectual e pessoal.

Para que a escola exerça sua função como local de oportunidades, interação e encontro com o outro e o saber, para que haja esse paralelo tão importante para o sucesso do aluno o bom desenvolvimento das atribuições do coordenador pedagógico tem grande relevância, pois a ele cabe organizar o tempo na escola para que os professores façam seus planejamentos e ainda que atue como formador de fato; sugerindo, orientando, avaliando juntamente os pontos positivos e negativos e nunca se esquecendo de reconhecer, elogiar, estimular o docente a ir em frente e querer sempre melhorar, ir além.

O fato de a escola ser um elemento de grande importância na formação das comunidades torna o desenvolvimento das atribuições do gestor um componente crucial, é necessário que possua tendência crítico-social, com visão de empreendimento, para que a escola esteja acompanhando as inovações, conciliando o conhecimento técnico à arte de disseminar ideias, de bons relacionamentos interpessoais, sobretudo sendo ético e democrático. Os

coordenadores por sua vez precisam assumir sua responsabilidade pela qualidade do ensino, atuando como formadores do corpo docente, promovendo momentos de trocas de experiências e reflexão sobre a prática pedagógica, o que trará bons resultados na resolução de problemas cotidianos, e ainda fortalece a qualidade de ensino, contribui para o resgate da autoestima do professor, pois o mesmo precisa se libertar de práticas não funcionais, e para isso a contribuição do coordenador será imprescindível, o que resultará no crescimento intelectual dos alunos.

A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO

A função da Educação é possibilitar condições para a atualização e uso pleno das potencialidades pessoais em direção ao autoconhecimento e auto-realização pessoal. A Educação não deve destruir o homem concreto e sim apoiar-se neste ser concreto. Não deve ir contra o homem para formar o homem. A Educação deve realizar-se a partir da própria vida e experiência do educando, apoiar-se nas necessidades e interesses naturais, expectativas do educando, e contribuir para seu desenvolvimento pessoal. Os três princípios básicos da Educação liberalista: liberdade, subjetividade, atividade.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS INCLUSIVAS

Nesse texto, atenção especial é dada à teoria de Vygotsky e suas implicações para o debate sobre inclusão nos campos da educação na escola e na sociedade. O artigo focaliza também as relações que definem a política inclusiva e a complexidade que caracteriza este processo.

Segundo a educadora Mantoan (2005) afirma que na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças. Ressalta ainda, que a inclusão é a nossa capacidade de reconhecer o outro e ter o privilégio de conviver com pessoas diferentes. Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais do que rampas e banheiros adaptados.

Na perspectiva de Mantoan, um professor sem capacidade pode ensinar alunos com deficiência. O papel do professor é ser regente de classe e não especialista em deficiência, essa responsabilidade é da equipe de atendimento especializado, uma criança surda, por exemplo, aprende com especialista em libras e leitura labial.

Questionam-se os valores e padrões pré-estabelecidos, os critérios de avaliação e discriminação que prejudicam o desenvolvimento e a aprendizagem das habilidades e a independência destas crianças.

Neste sentido, observamos que Vygotsky, psicólogo russo e estudioso do tema desenvolvimento e aprendizagem, ao falar sobre deficiências educacionalmente consideradas como uma das necessidades educacionais especiais mostra a interação existente entre as características biológicas e as relações sociais para o desenvolvimento da pessoa. Segundo Vygotsky o conceito de Zona de Desenvolvimento proximal, conhecida como ZDP, que é a distância entre o desenvolvimento real e o potencial.

Abordando mais especificamente as questões da educação inclusiva temos um histórico amplo de várias significações no decorrer da história, que assinala registros de resistência à aceitação social dos portadores de necessidades educacionais especiais. Práticas executadas como abandono, afogamentos, sacrifícios eram comuns até meados do século XVIII, quando o atendimento passa das famílias e da igreja, para a ciência, passando das instituições residenciais às classes especiais no século XX.

Conforme Cardoso (2003) os médicos passaram a dedicar-se ao estudo dos deficientes, nomenclatura adotada. Com esta institucionalização especializada dá-se início o período de segregação, onde a política era separar, isolar e proteger a sociedade do convívio social, do contato com estas pessoas anormais, inválidas, incapazes de exercer qualquer atividade.

Espera-se que a escola tenha um papel complementar ao desempenhado pela família no processo de socialização das crianças com necessidades educacionais especiais. É uma tarefa difícil e delicada, que envolve boas doses de atitudes pessoais e coletivas, caracterizadas principalmente pelo diálogo, pela compreensão, pelo respeito às diferenças e necessidades individuais, pelo compromisso e pela ação.

As escolas inclusivas, portanto, propõem a constituição de um sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em razão dessas necessidades. A inclusão gera uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola; mas apoia a todos: professores, alunos e pessoal administrativo para que obtenham sucesso na escola convencional (MANTOAN, 1997).

Na inclusão, as escolas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, considerando tanto os estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, de modificações organizacionais, de estratégias de ensino, de uso de recursos e de parcerias com a comunidade.

Os dois modelos de escola regular e especial podem ter características inclusivas e ser o melhor para determinado aluno, o processo de avaliação é que vai identificar a melhor intervenção, o mais importante salientar que muitos alunos têm passagens rápidas e eficientes pela escola especial, o que acaba garantindo uma entrada tranquila e bem assessorada no ensino fundamental convencional, evitando uma série de transtornos para o aluno, para os pais e para a escola.

Segundo Coll (1995) a igualdade educacional não pode ser obtida quando se oferece o mesmo cardápio a todos os alunos; a integração escolar das crianças com deficiências torna-se possível quando se oferece a cada aluno aquilo de que ele necessita.

Deficiência

As crianças no século XV portadores de deficiência eram deformadas e atiradas nos esgotos de Roma na Idade Média. Porém os portadores de deficiências eram abri-

gados nas igrejas e passaram a ganhar a função de bobo da corte. Segundo Martinho Lutero, as pessoas com deficiências eram seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificados.

A partir do século XVI e XIX as pessoas com deficiências continuavam isoladas em asilos, conventos albergues, ou até mesmo em hospitais psiquiátricos como na Europa que não passava de uma prisão sem qualquer tipo de tratamento especializado. No entanto a partir do século XX, os portadores de deficiências começaram a ser considerados cidadãos com direitos e deveres da participação da sociedade, mas com a Declaração Universal dos Direitos Humanos começaram a surgir os movimentos organizadores por familiares com críticas à discriminação, para a melhorias de vida para os mutilados na guerra em 1970 só então começa a mudar a visão da sociedade nos anos 80, 90 onde passam a defender a inclusão.

Segundo Silva (1987): anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto à própria humanidade.

Nas escolas de Anatomia da cidade de Alexandria, Segundo a afirmação de Silva (1987) existiu no período de 300 a. C, nela ficam registro da medicina egípcia utilizada para o tratamento de males que afetavam os ossos e os olhos das pessoas adultas. Pois havia passagem histórica sobre os cegos do Egito que faziam atividades artesanais.

Gugel (2008) expõe que na era primitiva, as pessoas com deficiência não sobreviviam, devido ao ambiente desfavorável. Afinal, para seu sustento, o homem primitivo tinha que caçar e colher frutos, além de produzir vestuário com peles de animais. Com as mudanças climáticas, os homens começam a se agrupar e juntos irem à busca de sustento e vestimenta. No entanto, somente os mais fortes resistiam e segundo pesquisadores, era comum nesta época desfazerem de crianças com deficiência, pois representava um fardo para o grupo.

Segundo Gugel (2008), no Egito Antigo, as múmias e os túmulos nos mostram que a pessoa com deficiência integrava com toda sociedade. Já na Grécia, as deficiências eram tratadas pelo termo "disformes." Devido à necessidade de manter um exército forte, os gregos eliminavam as pessoas com deficiências.

As famosas múmias do Egito, que permitiam a conservação dos corpos por muitos anos, possibilitaram o estudo dos restos mortais de faraós e nobres do Egito que apresentavam distrofias e limitações físicas, como Siphthah (séc. XIII a.C.) e Amon (séc. XI a.C.).

A construção da escola inclusiva exige mudanças nessa cultura e nas suas conseqüentes práticas. Segundo Perrenoud (2000) aponta alguns fatores que dificultam a construção de um coletivo, no contexto educacional, na limitação histórica da autonomia política e alternativa do profissional da educação.

O significado da inclusão escolar e que ela vem se desenvolvendo em todos os setores sociais, não somente na escola, mas em todos âmbitos sociais:

- Educação como direito de todos;
- Igualdade de oportunidades;
- Convívio social;
- Cidadania;
- Valorização da Diversidade;
- Transformação Social.

As mudanças da Inclusão a partir do século XXI

No Brasil a partir do ano 2000 Segundo os dados do Censo realizado pelo IBGE existem cerca de 25 milhões de pessoas portadoras de algum tipo de deficiência. Premida pela urgência de garantir o exercício pleno da cidadania a essa imensa população, a sociedade brasileira vai ganhando, pouco a pouco, a sensibilidade requerida para tratar do tema, ainda que seja bastante longo o caminho a percorrer.

A Constituição de 1988 dedicou vários artigos às pessoas com deficiência, de que é exemplo o artigo 7º, XXXI; artigo 23, II; artigo 24, XIV; artigo 37, VIII; artigo 203, V; artigo 227, p. 2º e o artigo 244. Eles tratam de pontos tão variados como a proibição da discriminação no tocante a salários e a admissão ao trabalho, saúde e assistência pública, proteção e integração social, o acesso a cargos e empregos públicos, garantia de salário mínimo mensal à pessoa com deficiência carente de recursos financeiros e a adaptação de logradouros, edifícios e veículos para transporte coletivo.

O primeiro documento que merece menção é o decreto n. 3298, de 20 de dezembro de 1999. Ele regulamentou a Lei n. 7853, de 24 de outubro de 1989, que consolidou as regras de proteção à pessoa portadora de deficiência. Segundo a Secretária de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPD.

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público programará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previsto em regulamento.

Para se ter a dimensão do entendimento que a sociedade tem sobre o indivíduo deficiente precisamos nos reportar ao passado, e localizar nas diferenças épocas, o retrato que se fixou, culturalmente, sobre a ideia das diferenças individuais e que se converteu no atual modelo de atendimento a este sujeito nas várias instituições, principalmente no ensino regular. (ROCHA, 2000).

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Constituição Federal/88 – artigos 205 a 214.....	01
BRASIL. Lei Federal nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (atualizada): artigos 1º ao 6º; 15 ao 18-B; 53 a 59, 131 a 137.....	02
BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (atualizada).....	07
BRASIL. Resolução CNE/CEB 04/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2010.	25
BRASIL. Resolução CNE/CEB 07/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE, 2010.	35

**BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL/88 –
ARTIGOS 205 A 214.**

**CAPÍTULO III
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO
Seção I
DA EDUCAÇÃO**

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tive-

ram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no «caput» deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cur-

sos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

BRASIL. LEI FEDERAL Nº 8.069/1990 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ATUALIZADA): ARTIGOS 1º AO 6º; 15 AO 18-B; 53 A 59, 131 A 137.

Parte geral

Título I Das Disposições Preliminares

*Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a **proteção integral** à criança e ao adolescente.*

O princípio da proteção integral se associa ao princípio da prioridade absoluta, colacionado no artigo 4º do ECA e no artigo 227, CF. “Com a positivação desse princípio tem-se também a positivação da proteção integral, que se opõe à antiga e superada doutrina da situação irregular, que era prevista no antigo Código de Menores e especificava que sua incidência se restringia aos menores em situação irregular, apresentando um conjunto de normas destinadas ao tratamento e prevenção dessas situações”¹.

Basicamente, tinha-se na doutrina da situação irregular que era necessário disciplinar um estatuto jurídico da criança e do adolescente que apenas abordasse situações

¹ DEZEM, Guilherme Madeira; AGUIRRE, João Ricardo Brandão; FULLER, Paulo Henrique Aranda. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009. (Coleção Elementos do Direito)

em que ele estivesse irregular, seja por uma desproteção, como no caso de abandono, ou pela violação da lei, como nos casos de atos infracionais.

Entretanto, o direito evoluiu e passou a contemplar uma noção de proteção mais ampla da criança e do adolescente, que não apenas abordasse situações de irregularidade (embora ainda o fizesse), mas que abrangesse todo o arcabouço jurídico protetivo da criança e do adolescente.

*Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa **até doze anos de idade incompletos**, e adolescente aquela **entre doze e dezoito anos de idade**.*

*Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre **dezoito e vinte e um anos de idade**.*

O Estatuto da Criança e do Adolescente opta por categorizar separadamente estas duas categorias de menores. Criança é aquele que tem até 12 anos de idade (na data de aniversário de 12 anos, passa a ser adolescente), adolescente é aquele que tem entre 12 e 18 anos (na data de aniversário de 18 anos, passa a ser maior). Em situações excepcionais o ECA se aplica ao maior de 18 anos, até os 21 anos de idade, por exemplo, no caso do menor infrator sujeito a internação em fundação CASA que tenha 17 anos e 11 meses na data do ato infracional poderá ficar detido até o limite de seus 20 anos e 11 meses (eis que 3 anos é o tempo máximo de internação).

*Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os **direitos fundamentais inerentes à pessoa humana**, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, **todas as oportunidades e facilidades**, a fim de lhes facultar o **desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social**, em condições de **liberdade** e de **dignidade**.*

*Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a **todas as crianças e adolescentes**, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.*

O artigo 3º volta-se à concretização dos direitos da criança e do adolescente. Concretização significa viabilização prática, consecução real dos fins que a lei descreve. Como se percebe pela leitura até o momento, o legislador brasileiro preocupou-se em elaborar uma legislação cujo objetivo é concretizar estes direitos da criança e do adolescente. Entretanto, a lei é apenas uma carta de intenções. É necessário colocar seu conteúdo em prática, porque sozinha ela nada faz.

A implementação na prática dos direitos da criança e do adolescente depende da adoção de posturas por parte de todos aqueles colocados como responsáveis para tanto: Estado, sociedade, comunidade e família. Especificamente no que se refere ao Estado, mostra-se essencial que ele desenvolva políticas públicas adequadas em respeito à peculiar condição do infante.

“O Direito da Criança e do Adolescente deve ter condições suficientemente próprias de promoção e concretização de direitos. Para isso deve-se desvincular do dogmatismo e do mero positivismo jurídico acrítico. O Direito da Criança e do Adolescente enquanto ramo autônomo do direito é responsável por ressignificar a atuação estatal, principalmente no campo das políticas públicas e impõe corresponsabilidades compartilhadas”².

Vale ressaltar que às crianças e aos adolescentes são garantidos os mesmos direitos fundamentais que aos adultos, entretanto, o ECA aprofunda alguns direitos fundamentais em espécie, abordando-os na vertente da condição especial dos que pertencem a este grupo.

As crianças e adolescentes gozam de igualdade de direitos em relação às demais pessoas, podendo usufruir de todos eles. O próprio estatuto contempla em seu título II os direitos fundamentais da criança e do adolescente, entre eles incluindo-se: vida, saúde, liberdade, respeito, dignidade, convivência familiar e comunitária, educação, cultura, esporte, lazer, profissionalização e proteção no trabalho. Não se trata de rol taxativo de direitos fundamentais garantidos à criança e ao adolescente, eis que ele possui todos os direitos humanos e fundamentais que as demais pessoas. O título II do ECA tem por objetivo aprofundar especificidades acerca de algumas das categorias de direitos fundamentais assegurados à criança e ao adolescente.

Deste artigo 3º do ECA é possível, ainda, extrair o destaque ao princípio da igualdade, no sentido de que há plena igualdade na garantia de direitos entre todas as crianças e adolescentes, não sendo permitido qualquer tipo de discriminação.

A leitura dos artigos 4º e 5º, em conjunto com outros dispositivos do ECA, por sua vez, permite detectar a presença de um **tríplice sistema de garantias**.

Assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente adota uma estrutura que contempla três sistemas de garantia – primário, secundário e terciário.

a) Sistema primário – artigos 4º e 87, ECA – aborda *políticas públicas de atendimento de crianças e adolescentes*.

*Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com **absoluta prioridade**, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.*

*Parágrafo único. A **garantia de prioridade** compreende:*

- a) **primazia de receber proteção e socorro** em quaisquer circunstâncias;
- b) **precedência de atendimento** nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) **preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;**
- d) **destinação privilegiada de recursos** públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

² <http://t.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=2236>

O artigo 4º do ECA colaciona em seu *caput* teor idêntico ao do *caput* do artigo 227, CF, onde se encontra uma das principais diretrizes do direito da criança e do adolescente que é o princípio da prioridade absoluta. Significa que cada criança e adolescente deve receber tratamento especial do Estado e ser priorizado em suas políticas públicas, pois são o futuro do país e as bases de construção da sociedade.

Explica Liberati³: “Por absoluta prioridade, devemos entender que a criança e o adolescente deverão estar em primeiro lugar na escala de preocupação dos governantes; devemos entender que, primeiro, devem ser atendidas todas as necessidades das crianças e adolescentes [...]. Por absoluta prioridade, entende-se que, na área administrativa, enquanto não existirem creches, escolas, postos de saúde, atendimento preventivo e emergencial às gestantes dignas moradias e trabalho, não se deveria asfaltar ruas, construir praças, sambódromos monumentos artísticos etc., porque a vida, a saúde, o lar, a prevenção de doenças são importantes que as obras de concreto que ficam par a demonstrar o poder do governante”.

O parágrafo único do artigo 4º especifica a abrangência da absoluta prioridade, esclarecendo que é necessário conferir atendimento prioritário às crianças e aos adolescentes diante de situações de perigo e risco (como no salvamento em incêndios e enchentes, etc.), bem como nos serviços públicos em geral (chegada aos hospitais, por exemplo). Além disso, devem ser priorizadas políticas públicas que favoreçam a criança e o adolescente e também devem ser reservados recursos próprios prioritariamente a eles.

Art. 87. São linhas de ação da política de atendimento:

I - políticas sociais básicas;

II - serviços, programas, projetos e benefícios de assistência social de garantia de proteção social e de prevenção e redução de violações de direitos, seus agravamentos ou reincidências;

III - serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão;

IV - serviço de identificação e localização de pais, responsável, crianças e adolescentes desaparecidos;

V - proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente.

VI - políticas e programas destinados a prevenir ou abreviar o período de afastamento do convívio familiar e a garantir o efetivo exercício do direito à convivência familiar de crianças e adolescentes;

VII - campanhas de estímulo ao acolhimento sob forma de guarda de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e à adoção, especificamente inter-racial, de crianças maiores ou de adolescentes, com necessidades específicas de saúde ou com deficiências e de grupos de irmãs.

O artigo 87 descreve linhas de ação na política de atendimento, que compõem a delimitação do princípio da prioridade absoluta na vertente da priorização na adoção de políticas públicas e na delimitação de recursos financeiros para execução de tais políticas.

3 LIBERATI, Wilson Donizeti. **O Estatuto da Criança e do Adolescente**. Comentários. São Paulo: IBPS.

b) Sistema secundário – artigos 98 e 101, ECA – aborda as medidas de proteção destinadas à criança e ao adolescente em situação de risco pessoal ou social.

Obs.: as medidas de proteção são estudadas adiante neste material.

c) Sistema terciário – artigo 112, ECA – aborda as medidas socioeducativas, destinadas à responsabilização penal do adolescente infrator, isto é, àquele entre 12 e 18 anos que comete atos infracionais.

Obs.: as medidas socioeducativas são estudadas adiante neste material.

O sistema tríplice deve operar de forma harmônica, com o acionamento gradual de cada um deles. Nas situações em que a criança ou adolescente escape ao sistema primário de prevenção, ou seja, nos casos de ineficácia das políticas públicas específicas, deve ser acionado o sistema secundário, operado predominantemente pelo Conselho Tutelas. Por sua vez, em casos extremos, é necessário partir para a adoção de medidas socioeducativas, operadas predominantemente pelo Ministério Público e pelo Judiciário.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

O artigo 5º ressalta o verdadeiro objetivo geral do ECA: proteger a criança de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Neste sentido, coloca-se a possibilidade de responsabilização de todos que atentarem contra esse propósito. A responsabilização poderá se dar em qualquer uma das três esferas, isolada ou cumulativamente: penal, respondendo por crimes e contravenções penais todo aquele que praticá-lo contra criança e adolescente, bem como respondendo por atos infracionais as crianças e adolescentes que atentarem um contra o outro; civil, estabelecendo-se o dever de indenizar por danos causados a crianças e a adolescentes, que se estende a toda e qualquer pessoa física ou jurídica que o faça, inclusive o próprio Estado; e administrativa, impondo-se penas disciplinares a funcionários sujeitos a regime jurídico administrativo em trabalhos privados ou em cargos, empregos e funções públicos.

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

É pacífico que o processo de interpretação hoje faz parte do Direito, principalmente se considerada a constante evolução da sociedade, demandando diariamente por novos modos de aplicação das normas. Como a sociedade é dinâmica e o Direito existe para servi-la, cabe a ele adequar-se às novas exigências sociais, aplicando-se da maneira mais justa à vasta gama de casos concretos. Sobre a interpretação, explica Gonçalves⁴: “Quando o fato é típico

4 GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro**. 9. ed. São Pau-

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Professor de Educação Básica - PEB II – Inglês

Fundamentos teóricos do processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa e principais abordagens metodológicas nos anos iniciais do ensino fundamental. Compreensão, interpretação e produção de textos: estratégias de leitura, tipologia, estrutura e organização textual. Coerência e coesão: principais elementos e relações da estrutura linguística do Inglês (morfologia, sintaxe, semântica, fonologia, vocabulário).01

O ensino de línguas para comunicação. Dimensões comunicativas no ensino de Inglês. Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna. Interculturalidade e Interdisciplinaridade no Ensino da Língua Inglesa. Aprendizado de Língua Estrangeira: língua como discurso – conhecimento contextual (conhecimento dos interlocutores, lugar, hora e objetivo do ato comunicativo). Conhecimento textual (organizações textuais diferentes como descrição, exploração e argumentação). Conhecimento linguístico/sistêmico (conhecimento do aspecto linguístico no ato comunicativo). Uso social da língua: no ambiente profissional (estilo usado em artigos de jornais, instruções e palestras). Língua – História e Cultura: temas relacionados com assuntos internacionais como economia, política, pessoas, lugares, cultura, meio ambiente, saúde, ciência e tecnologia. Ensino da Língua Inglesa: concepções sobre o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. O processo de ensinar e aprender a língua estrangeira. O papel da Língua Inglesa no currículo.....97

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Professor de Educação Básica - PEB II – Inglês

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA E PRINCIPAIS ABORDAGENS METODOLÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. COMPREENSÃO, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS: ESTRATÉGIAS DE LEITURA, TIPOLOGIA, ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO TEXTUAL. COERÊNCIA E COESÃO: PRINCIPAIS ELEMENTOS E RELAÇÕES DA ESTRUTURA LINGUÍSTICA DO INGLÊS (MORFOLOGIA, SINTAXE, SEMÂNTICA, FONOLOGIA, VOCABULÁRIO).

O ensino de língua, na escola, seja Língua Portuguesa, ou Língua Estrangeira, apresenta semelhanças, pois acontece a partir do estudo de aspectos estruturais da língua. Essa concepção de ensino, portanto, remete aos pressupostos teóricos da Linguística Textual, que aparece, neste caso, como disciplina balizadora das práticas de ensino de língua no âmbito escolar. Indursky (2006), pesquisadora na área da AD, buscou, em uma de suas pesquisas, refletir sobre a categoria texto. Para a autora, “O sentido do texto muda de acordo com o aparato teórico de que nos cercamos para concebê-lo” (2006, p. 35). Assim, ao tomar o texto a partir dos fundamentos da LT, Indursky (2006) afirma que ele “é concebido como uma unidade pragmático-comunicativa, isto é, o autor tem certas intenções comunicativas que se fazem presentes no texto sob a forma de instruções [...]” (2006, p. 49) e, assim, cabe ao leitor/aluno decifrá-las, pois, segundo Indursky, nesta concepção teórica, estamos lidando com “uma língua transparente, sem opacidades. Em suma, a língua é um código” (2006, p. 49).

É possível afirmar, com isso, que essa proposta teórica redundante em exercícios de repetição, pois se a língua é considerada um código, entendemos, conforme Pfeiffer (2003), que “[...] o aluno é apenas um observador da linguagem, não lhe cabe interferir nela, ele só deve organizá-la de acordo com uma organização a priori e externa a ele” (2003, p. 97). Assim, em atividades de leitura e produção textual, por exemplo, o aluno interpreta e/ou constrói o seu texto regido por esse processo de decodificação. Nesse âmbito, cabe ressaltar que quanto mais próximo o aluno chegar da interpretação desejada pelo professor, melhor, pois assim estará reproduzindo fielmente o modelo proposto, que atende ao que o professor prescreve como certo. Pfeiffer (2003), nesse entendimento, destaca que “[...] o bom-leitor é aquele que sabe encontrar a verdade o mais rápido possível” (2003, p. 97), ou seja, aquele que entra nesse jogo de decifração e assume prontamente o sentido que se busca apreender no texto. Nesse intuito, conforme afirma Pfeiffer, “[...] a imagem do aluno, por parte do livro (da escola, do professor e – por que não (?) – da sociedade), [é] de que este é incapaz de e não deve interpretar por

si só os enunciados dos exercícios, necessitando assim de modelo [...]” (2003, p. 93). Ou seja, nesse meio, o aluno é direcionado a um sentido ideal perante o texto, pois não se quer que ele, na escola, trabalhe na possibilidade de outras construções na língua.

Ao abordar essas questões, que remetem à decodificação do texto, como centrais ao ensino, a escola adota um esquema programático para atuar bem neste processo. Assim, organiza um roteiro de ensino, distribuindo os conteúdos que cada série deve dominar, geralmente compatíveis com os do livro didático, incumbindo ao professor, neste caso, a tarefa de transmiti-los aos alunos, para que estes trabalhem disciplinadamente a relação de atividades proposta. Com essa metodologia de ensino, conforme Aiub (2010), em uma de suas pesquisas relacionadas ao ensino de LI, afirma que a escola cria o imaginário:

[...] de que para aprender uma língua estrangeira é indispensável não sair do roteiro, isto é, torna-se obrigatório seguir as etapas – as fases –, não se pode ir além do que foi solicitado em um dado exercício, muito menos escrever palavras não (pre)vistas com estruturas linguísticas ainda não trabalhadas em sala de aula. (2010, p. 82).

Nesta perspectiva, entendemos que o roteiro de ensino estabelecido na escola determina quais conteúdos devemos ou não ensinar naquele dado ano letivo. Esse roteiro, no entanto, limita as construções dos alunos, pois os impede de utilizar palavras e/ou estruturas linguísticas que já têm conhecimento em detrimento do nível de ensino em que se encontram. Melhor dizendo, roteiros de conteúdos isolam o que o aluno aprendeu do que ele ainda não aprendeu e não permitem que ele vá além daquilo que está previsto. Assim, os sentidos também são contidos à medida que os exercícios administram até onde o aluno pode ir.

Podemos dizer que os roteiros direcionam o processo de ensino e de aprendizagem de LI a um único modo de conceber a língua, por meio de atividades de tradução e produção textual, exercícios de gramática e interpretação, em tese, regidos por regras específicas de construção.

Nessa perspectiva, quando um texto é traduzido, por exemplo, o professor geralmente questiona, de forma breve, o que os alunos entenderam, porém não estende a discussão, de modo a fazê-los realmente argumentar sobre o tema tratado no texto. Assim, ele se fixa exclusivamente na superfície textual, perdendo a oportunidade de convocar os alunos para um trabalho de interpretação, para explorar a trama de sentidos que se forma em sala de aula quando eles são convidados a dialogar, compartilhar ideias e expor pontos de vista.

Assim também acontece quando as aulas de LI focam apenas em exercícios gramaticais, pois, embora sejam importantes para compreendermos a estrutura da língua, quando desvinculados de práticas mais significativas e fora de um contexto, ou retirados de um texto apenas para serem classificados, eles representam apenas modelos prontos que devem ser copiados/reproduzidos.

Com base nisso, a autoria, algo tão reclamado em sala de aula, acaba se resumindo a atividades de repetição, memorização, tradução e reprodução de conteúdo. Ser

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Professor de Educação Básica - PEB II – Inglês

autor, nesse sentido, significa traduzir eficazmente um texto, passar corretamente as frases para os tempos verbais indicados, memorizar uma sequência de palavras de um determinado vocabulário e/ou entender um diálogo entre personagens presente no livro didático.

Nesse sentido, ao discutir o movimento de autoria nas aulas de LI na escola, percebendo como acontece a produção do aluno, nos propomos, aqui, a pensar novas possibilidades de ensino que propiciem ao aluno ser autor de suas produções pedagógicas.

Entendemos que o ensino de língua, seja materna ou estrangeira, como é de nosso interesse discutir, não deve acontecer mecanicamente, de modo que os professores leiam as verdades do livro didático e os alunos as venerem em sala de aula, quando interpretam ou produzem um texto, por exemplo. São em atividades assim que se resumem as aulas de LI na escola, cópia, repetição, entretanto, esse tipo de exercício ocasiona alguns problemas no contexto escolar, pois muitos alunos deixam a escola dizendo que não sabem nada de Inglês, que não conseguem construir um texto no idioma, que não compreendem uma conversação ou não conseguem expressar-se na língua.

A maneira como o ensino de LI está sendo conduzido, nesse sentido, deve ser repensada, pois, assim como afirma Pfeiffer (2003), “[...] para nós a interpretação não pode ser vista como mera decodificação [...]. Deste modo, não há como entender que ao aluno – ao leitor – basta ir à palavra capturar o sentido que lá está” (2003, p. 102). Pfeiffer, em sua fala, alude a uma prática discursiva da língua, que vai de encontro, mais uma vez, aos pressupostos da LT, pois estudar a língua no nível do discurso não permite que visualizemos um aluno “acomodado”, “preso”, “fechado” para outros dizeres e outros sentidos possíveis, mas um ser pensante, que lê, interpreta e produz sentidos, frente à variedade de usos que a língua pode proporcionar.

A Língua Inglesa pensada a partir da AD: movimentos de autoria

Conforme temos observado, o ensino de LI, na escola, tem se estruturado na perspectiva teórica da LT, que trabalha com o objeto texto entendido como um produto da língua, dotado de intenções que, em sala de aula, devem ser assimiladas pelo aluno, para que o ato da comunicação não seja falho, ou seja, para que o aluno consiga captar eficazmente a mensagem do autor, sem qualquer problema de interlocução.

Verificamos, no entanto, que num trabalho como esse, concentrado na decifração do código linguístico, a escola ensaia movimentos de decodificação das ideias que um texto pode conter. O aluno não estaria, neste caso, interpretando, pois na base teórica da AD, a interpretação vai muito mais além que a decifração do que já está dito, pois submete o trabalho dos sentidos às determinações da exterioridade. Sendo assim, não buscamos, do ponto de vista da interpretação discursiva, o que o texto quer dizer, mas como ele significa nas condições em que aparece. Neste entendimento, para Orlandi (2001),

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagem a ser decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presente no modo como se diz, deixando vestígio que o analista de discurso tem de apreender. (2001, p. 30).

A interpretação, para a AD, está na própria base da constituição do sentido. Para Orlandi (2003, p. 51), não há sentidos dados: estes são construídos por/através de sujeitos inscritos numa história, num processo simbólico e pela ideologia.

Neste entendimento, segundo Orlandi, a linguagem é incompleta ou inacabada, ou seja, os sentidos e os sujeitos não são definitivos, concluídos, compostos terminantemente, o que faz com que, conforme a autora, um dizer esteja/seja sempre “aberto”, mas que também nunca se fecha, pois:

[...] há uma relação importante entre a incompletude e a interpretação. Devo aqui realçar o fato de que esta incompletude não deve ser pensada em relação a algo que seria (ou não) inteiro, mas antes em relação a algo que não se fecha. (1996, p. 11).

Nesta perspectiva, para Orlandi (1996, p. 13), a incompletude é atingida pela condição infundável da linguagem, um sistema de significação aberto. E este processo é gerenciado por dois eixos que organizam o movimento de “significação entre repetição e a diferença”, considerados pela autora como polissemia e paráfrase (1996, p. 13).

Orlandi (2001, p. 20), tratando do modo como a língua produz sentido, define o processo parafrástico como aquele que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz de linguagem); e o processo polissêmico como o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte de linguagem).

Trazendo essa discussão para a sala de aula, verificamos que o aluno, neste caso, ao interpretar um texto, retorna aos mesmos dizeres, geralmente fazendo uso da paráfrase, ou seja, numa troca de palavras, ele retoma um mesmo sentido, podendo ser este sentido aquele que a escola, o LD, o professor pressupõe como verdadeiro e único ou, ainda, um sentido atribuído com base em seu conhecimento de mundo. Para Lima (2009), “Nesse caso, existe o risco de que a leitura seja apenas uma decodificação e não o descortinar do mundo que se abre a partir do texto” (2009, p. 51).

Isso não significa, no entanto, que a paráfrase não seja significativa para o processo de ensino e de aprendizagem de LI, afinal o aluno não estará, em sala de aula, sempre fundando sentidos novos, diferentes e originais, ou seja, produzindo no eixo polissêmico da língua. O aluno, enquanto sujeito, teoricamente concebido pela AD como aquele que existe socialmente, interpelado pela ideologia, encontra-se em meio a essas duas formas distintas de produção de sentidos e é dessa forma que se constitui autor.

Na perspectiva da AD, a noção de sujeito deixa de ser uma noção idealista, imanente; o sujeito da linguagem não é o sujeito em si, ou seja, conforme ressalta Brandão (1994), o sujeito não é a origem, a fonte absoluta do sentido, por-

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Professor de Educação Básica - PEB II – Inglês

que na sua fala outras falas se dizem (1994, p. 92). Pensando nisso, acreditamos que a autoria envolve esses dois processos – paráfrase e polissemia –, nos quais o aluno não só reformula dizeres legitimados, mas também constrói possibilidades outras de se dizer. Neste momento, podemos entender autoria conforme Gallo (1995), a qual afirma que esta “[...] tem relação com a produção do “novo” sentido, e ao mesmo tempo, é a condição de maior responsabilidade do sujeito em relação ao sentido que o produz e, por essa razão, de maior unidade” (1995, p. 29).

Cabe explicitar que, entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente,

pelo já dito e pelo não dito é que os sujeitos e os sentidos se significam, abrindo caminho para a interpretação. Assim, retomando ou originando novos dizeres, o aluno, na escola, precisa ser oportunizado, nas aulas de LI, a avistar outras maneiras de proferir sua fala, pois entendemos que cada um possui uma opinião que, embora mais alguém a compartilhe, o modo de se expressar, o sentido que se atribui, o tom que se imprime na voz, dentre outros aspectos, contribuem para que cada um produza seu dizer de forma distinta. Nesse entendimento, Littlewood (1984), professor e pesquisador na área de LEs, expõe que

[...] nós temos nos tornado cada vez mais conscientes de que indivíduos aprendizes são diferentes uns dos outros. Eles não são simplesmente uma argila macia, esperando para ser modelada pelo professor, mas eles têm suas próprias personalidades, motivações e estilos de aprender. Todas estas características afetam como os aprendizes atuam em sala de aula. (1984, p. 1, tradução nossa).

Partindo desse pressuposto, consideramos, assim como afirma o autor, que os alunos, metaforicamente falando, não são argila, prestes a serem moldados pelo sistema escolar. Essa matéria-prima, entretanto, pode ser pensada em relação à língua, conforme nos apresenta Daltoé (2011, p. 93) ao figurar uma substância que melhor representasse a língua política do ex-presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, aos modos do que fez Pêcheux para representar as línguas de madeira, ferro, vento, etc. Naquele contexto, Daltoé (2011) julga “ser possível desfazer a ideia de que a única matéria-prima possível para a língua política seria a madeira, ou o ferro, para pensá-la a partir de uma outra substância, o barro, que possibilitasse transformá-la, revirá-la, torcê-la, distorcê-la (2011, p. 193). Assim, trazendo essa discussão para o âmbito escolar, poderíamos também pensar a LI a partir do barro, nome popular atribuído à argila, pois entendemos que a língua, assim como o barro, permite essa torção dos sentidos, desestabilizando o que é tomado como evidente no contexto da sala de aula.

Deste modo, a língua de madeira (dura, fechada) ou vento (volátil, fluida) mencionadas pela autora, referentes à língua política designada por Pêcheux, representam a língua trabalhada na escola, enquanto código, portadora de instruções, normas e regras, pois, assim como esses materiais, que para Daltoé (2011) “implicam a ideia de dureza, impermeabilidade, resistência” (2011, p. 193), o ensino de língua também apresenta tais características no âmbito da sala de aula. Isto, porque, conforme discutimos anteriormente, a escola encena práticas de ensino que consistem em cópia, repetição, reprodução, impedindo e resistindo veemente ao processo de formulação de novos sentidos. Partindo desse pressuposto, a língua de barro vem desarrumar essas práticas, pois se na língua de madeira e de ferro os sentidos se encontram estagnados, estancados, aqui se torna possível mexer em sua construção. Com isso, ao interpretar ou produzir um texto na LI, por exemplo, o aluno é convidado a moldar os sentidos, num processo de ressignificação, num movimento polissêmico de produção do novo, dando abertura, assim, para a constituição do sujeito autor.

A língua de barro, nessa perspectiva, permite ao sujeito aluno, em sua relação com a segunda língua, produzir efeitos de sentido que constroem o novo à medida que trabalham a polissemia, mas que também retoma e retorce os sentidos no eixo da paráfrase. Entendemos que a língua é o material em que acontecem os efeitos de sentidos, portanto, ela não pode ser tomada como um todo fechado, cujos sentidos já sejam dados de antemão.

É dessa forma, conforme afirma Daltoé (2011, p. 208), “abrindo espaço para a rachadura, para a fissura, para a quebra, para a permeabilidade dos sentidos”, defendido em seu trabalho em relação à língua de Lula, que se faz possível visualizar, neste caso, no ambiente escolar, um ensino de LI que, ao levar em conta esses elementos, trabalhe na possibilidade de proporcionar ao aluno um lugar de autoria. Orlandi (2005, p. 76) salienta que o sujeito/aluno deve assumir a função de autor e, assim, produzir o efeito de autoria (gestos de interpretação), pois, o autor é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito.

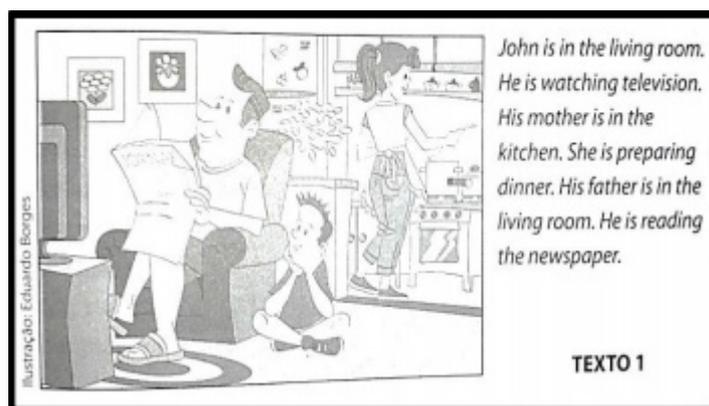
Atividades de Língua Inglesa: da reprodução à formulação de sentidos

Vimos, até então, que o processo de ensino e de aprendizagem de LI é embasado nos fundamentos da LT, entretanto, a língua de barro, desconstruindo esse perfil artificial e tradicional do ensino, sugere novas possibilidades de produção de sentidos, oportunizando o sujeito a falar diferente, a mexer em seu próprio dizer, tendo aí uma certa margem de manejo da língua.

Assim, para ilustrar o que temos discutido sobre o modo como o ensino de LI é conduzido na escola, e a forma como estamos propondo que ele aconteça, trazemos a seguir uma figura extraída do livro “Ensino de Língua Inglesa”, que apresenta uma situação comum em família: pai, mãe e filho num cômodo da casa e cada um executando uma tarefa. Essa imagem ajuda a pensar o ensino de LI por meio do caráter pedagógico da escola e, a partir daí, possibilita também introduzir um funcionamento discursivo nas práticas de sala de aula.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Professor de Educação Básica - PEB II – Inglês



Fonte: DONNINI, Livia et al. (2010, p.37)

João está na sala de estar. Ele está assistindo televisão. A mãe dele está na cozinha. Ela está preparando o jantar. O pai dele está na sala de estar. Ele está lendo o jornal.

A partir da figura, verificamos que o texto ao lado da imagem trabalha com construções estruturais da língua, ao abordar o tempo verbal present continuous e o vocabulário de família, no entanto, Doninni (2010), docente na área de metodologias do ensino de LI, afirma que “[...] cabe indagar em que contexto de uso alguém diria ou escreveria uma sequência de frases assim organizada” (2010, p. 38). Isto, porque o ato da comunicação não obedece a um critério metódico de disposição de frases, acontece no dia a dia, involuntariamente, sem submeter-se às regras da língua.

Isso nos faz pensar, portanto, no perfil dos textos que estamos trabalhando no ensino de segunda língua, pois, conquanto que o texto pedagógico ainda atenda finalidades específicas na língua – pronomes, verbos, vocabulário –, para Doninni (2010) “O ensino baseado exclusivamente em textos desse tipo desvincula a língua de seus usos e de seus usuários, e contribui para a separação entre o inglês “da escola” e o inglês “do mundo”” (2010, p. 38). Ou seja, conforme as discussões anteriores, referentes à autoria, textos como esse da atividade servem como exemplo de práticas de ensino que dizem respeito apenas à cópia/reprodução de conteúdos na escola e não, neste caso, à vivência do inglês no mundo, pois dispensam a abordagem de aspectos significativos que poderiam alçar outros sentidos possíveis no trabalho com a língua.

Atividades como essa, neste entendimento, representam o lugar ocupado pela língua de madeira, impermeável aos sentidos, conforme discutimos, que veda a produção do novo e, consequentemente, também o espaço de autoria na sala de aula. Assim, para que haja possibilidade de o aluno constituir-se como autor, é necessário que mais que explorar os aspectos estruturais de sua organização, ele seja convidado a mexer na língua de barro, inaugurando e resgatando outros sentidos nessa relação que estabelece com a língua.

Dessa forma, para que essa atividade não se resuma à ordem da repetição, estampando o modo como a autoria acontece na escola ao modo da LT, faz-se necessário que a apresentemos de outra maneira em sala de aula, abrindo espaço para a construção de sentidos, pelo viés da AD. Doninni (2010) afirma que é possível, neste caso, “[...] propor uma discussão a respeito dos papéis desempenhados pelos personagens ilustrados [...] e a própria imagem da família mononuclear (com pai, mãe e filho)” (2010, p. 38). Essa reflexão sobre a atividade, portanto, retomando o que vimos sobre a língua de barro, permite ao aluno ‘brincar’ com essa substância, num movimento de significação e ressignificação de sentidos e, assim, fazendo valer seu lugar de autor.

Trazendo a metáfora do barro para dentro da sala de aula, aqui especificamente para tratar dessa atividade, o professor poderia instigar os alunos, a partir dos papéis desempenhados pelos personagens dessa atividade, a pensar sobre como a sociedade estabelece as funções de homem e mulher, como essas atribuições foram se consolidando ao longo dos anos, e de que forma a mulher foi conquistando sua independência, sua autonomia, seu espaço. Além disso, conforme a abordagem de Doninni, também é possível, a partir da imagem, trabalhar a questão do ideal de família, questionando quem faz parte da família dos alunos, como eles vivem, assim dando oportunidade para que falem de sua família, o que gostam nela e o que poderiam fazer para melhorar a convivência entre as pessoas.

Esse modo de trabalhar com a LI autoriza o aluno a atribuir um novo sentido à imagem, pois não estaria cingido por regras de bem dizer e condenado a uma construção simbólica de texto, conforme apresentamos, pois ao estar isento de atividades automáticas, ele consegue atribuir sentido à atividade. E, conforme vimos, como o aluno não é argila, pronto para ser moldado, consequentemente, ao levantar essas questões em sala de aula, cada um terá uma imagem de família diferente, uma visão de sociedade diferente e, desta forma, os sentidos vão sendo constituídos de modo a possibilitar ao aluno a inscrição no espaço de autoria.

São propostas de atividades desse tipo que devem ser exploradas no campo da LI, pois o aluno terá abertura para falar sobre o texto em questão. Assim, mesmo que ele se recuse a falar o que pensa sobre essas questões na língua-alvo, ele pode fazer suas contribuições na língua materna e, assim, o professor, num trabalho de mediação, pode também contribuir com vocabulários específicos, frases e conceitos-chave, de modo que o aluno se habitue a trabalhar com o idioma.